PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 9 5 MAJA 1928 ROK VII

JAKIE MAMY DAĆ IDEAŁY NASZEJ MŁODZIEŻY, WYCHOWUJĄCEJ SIĘ W NIEPODLEGŁEJ POLSCE?

Bez wychowania człowiek nie będzie człowiekiem, nie stanie się pożytecznem ogniwem w długim łańcuchu ludzkości, nie przyczyni się do pomnożenia dóbr ludzkich, raczej stanie się nietylko niepożytecznym trutniem, żerującym z zapasów, nagromadzonych przez innych, lecz będzie wręcz szkodliwym, zagrażając dobru publicznemu i niszcząc dorobek spółczesnego jak i poprzednich pokoleń. Człowiek, pozostawiony samemu sobie, zdany na los, stanie się jakby ognikiem błędnym, bez celów i środków do życia. Aby temu zapobiec, poddajemy człowieka pod zbawienny wpływ doświadczonych ludzi. Wpływ ten bywa wywierany celowo i systematycznie lub też doraźnie i przypadkowo w sposób nieświadomy dla wychowawcy i wychowanka. Chcąc pokierować wychowankiem w pewnym kierunku, trzeba posiadać jasno wytknięty cel, dla którego daną osobę się wychowuje. Cel wychowania był różny w poszczególnych epokach. Wychowanie np. u Greków miało na oku zupełnie inny cel niż wychowanie rzymskie. Czasy średniowiecza odbiegały daleko od celów humanizmu, a czasy przedwojenne upatrywały w młodym człowieku członka społeczeństwa pod wielu względami innego od obecnego. Nie można bowiem przeczyć twierdzeniu, że ostatnia wielka wojna postawiła kwestję wychowania co do jego celu i środków na częściowo nowych podstawach. O ile każda z poprzednich epok w dobrze zrozumianym własnym interesie wytykała swój odrębny cel wychowania pokoleń, to czasy obecne żądają od wychowawców akcentowania właśnie takiego kierunku w wychowaniu, który jest w zgodzie z duchem czasu i wychowuje młodzież i przygotowuje ją do życia, czyli dostarcza społeczeństwu członków czynnych, rokujących nadzieję, że z ich pomocą będzie można zrealizować ideały naszego czasu.

Wojna światowa wywarła wpływ i na wychowanie polskie, a raczej ona dopiero wychowanie czysto polskie pchnęła na właściwe tory i nadała mu cel właściwy, stworzyła bowiem to, dlaczego częściowo wychowuje się młode pokolenie, t. j. przyczyniła się do powstania niezależnego państwa polskiego, uczyniła nas obywatelami własnego kraju. Stąd to od wojny światowej wychowanie polskie nabrało cech realności i swoistości. Mając w pamięci tak doniosły dla nas wynik wojny światowej, nie wypada nam pominąć skutków bardzo ujemnych, dających się odczuć wśród społeczeństwa, że tylko wspomnę na zanik pobożności i moralności, brak poszanowania cudzej własności i chęć zbogacenia się za wszelką cenę, sobkostwo, posunięte do najwyższego stopnia. Że zło to istnieje i że rozpowszechnia się w sposób zastraszający — na to nie potrzeba dowodów. Jego przejawy widzimy w naszem otoczeniu, a o wypadkach z dalszych okolic aż nader dobitnie głoszą łamy naszych dzienników.

Fakt, że i w innych krajach nie jest lepiej, nie powinien nas uspokajać, boć nie pragniemy przewyższać zagranicy pod względem zła. Praca nasza około naprawy zła i przywrócenia stosunków pod każdym względem poprawnych i znośnych pójdzie w kierunku, jaki nam wytyczy pilne i sumienne rozważanie obecnych stosunków i porównanie ich z tem, co uważamy za wzorowe, za idealne. Patrząc trzeźwo na otaczające nas życie, łatwo wyrobimy sobie sąd o brakach i niedomaganiach, a istnienie ich nada pracy naszej odpowiedni bodziec i kierunek w celu usunięcia ich i zastąpienia hasłami niespaczonemi, ideałami, jakie są nieobce przeważającej części naszego społeczeństwa.

Czego więc brak naszemu stuleciu? — Co zostało spaczone? — Jakiemi środkami odmienić nasze życie? — Polacy zawsze mieli swe ideały, dla których żyli i pracowali, dla których cierpieli i umierali, a ideałami temi były — Bóg i Ojczyzna! Historja nasza aż nadto wyraźnie uczy, że w Polsce póty działo się dobrze, dopóki przodkowie nasi nie odstępowali od tych haseł. Zanik religijności i moralności oraz zaniedbywanie się wobec kraju sprowadzały na Polskę chwile ciężkie. Pozostając wiernymi raz przyjętym hasłom, ojcowie nasi odnosili widoczne korzyści, a kraj rósł w dobrobycie i sławie. Nie dziw, bo hasło to mieści ideały ludzkości, jest wykładnikiem woli Najwyższego, objawiającej się

w przykazaniu miłości bliźniego, stanowiącem jakoby oś życia ziemskiego, ideał, do urzeczywistnienia którego światu bardzo daleko, a zdaje się, że obecnie dalej niż kiedykolwiek. Brak zastosowania przykazania miłości w życiu jest przyczyną wszelkiego zła, jakie spotykamy dziś w kraju — w pałacu i chacie. Czyż może więc być hasło wyższe od hasła „Bóg i Ojczyzna“? Więc pocóż nam szukać ideałów? — Czyż dwa te nie wystarczają nam? — Potrzeba je dostosować do chwili obecnej i do potrzeb czasu, a nadadzą pracy naszej właściwą treść.

Ideał „Bóg i Ojczyzna“ reguluje nasz stosunek do Boga i bliźniego. Zobaczmy, czy czasy obecne pozostały temu ideałowi wierne. Jeżeli zbadamy najpierw nasz stosunek do Boga, to niestety będziemy musieli przyznać, że pod tym względem dużo się popsuło. Wiara i cnota zachwiały się, troska o życie codzienne, a jeszcze więcej dążenie do zbogacenia się na wszelki sposób, choćby drogą po trupach, spaczyły charakter narodu polskiego, brak ofiarności na cele wzniosłe i potrzebne przy równoczesnem wyrzucaniu pieniędzy na rzeczy już nietylko niekonieczne, ale wprost szkodliwe dla życia materjalnego jak i moralnego. Duch czasu uzewnętrznia się jaskrawo w formach, określających nasz stosunek do Boga tak bardzo, że zdaje się urągać powiedzeniu, że *Polonia semper fidelis*. W wykonywaniu obowiązków religijnych daje się zauważyć coraz większe zobojętnienie i oziębienie. Uchylanie się np. od obowiązku chrześcijańskiego święcenia niedzieli i świąt staje się coraz częstsze, już nietylko w miastach, ale i po wioskach. Młodzież nasza chodzi często „poza“ kościół, odbywa schadzki, urządza wycieczki, spędza czas, przeznaczony na skupienie ducha w cieniu świątyni, nieraz na niebezpiecznej zabawie. Smutne, lecz tem smutniejsze, że młodzież często widzi zły przykład starszych, szczególnie, gdy chodzi o młodzież z inteligencji, bo nie można zaprzeczyć, że wysoki procent właśnie inteligencji polskiej zaniedbuje się pod tym względem w sposób nader gorszący. Obowiązek jednorazowego uczestniczenia w nabożeństwie w niedzielę i święta spełnia się niejednokrotnie bardzo obojętnie, szukając jak największych wygód. Minęły czasy, kiedy wierni gromadzili się tłumnie na nabożeństwa nieobowiązkowe, a jednak tak wzniosłe, tak piękne i przemawiające do serca. Czyżby życie obecnego pokolenia zagłuszyło w niem lepsze uczucia i pod tym

względem? Albo czy nabożeństwa te stały się zbyteczne? Sądzę, że one i dziś spełniają doniosłą rolę w uszlachetnianiu i podnoszeniu upadającego pod ciężarem szarzyzny codziennej ducha ludzkiego. O przywiązaniu narodu polskiego do wiary ojców świadczą między innemi tak gęsto po ziemiach polskich posiane Boże Męki. Jeden rzut oka na te znaki wiary świętej w najbliższej okolicy wystarczy, aby wydać sąd o pieczołowitości mieszkańców danej miejscowości. Nietylko po zapadłych wsiach, lecz i w miastach przy ożywionych ulicach, chylą się krzyże od starości.

Zwróciłem uwagę na niektóre niedomagania, które zbyt jaskrawo biją w oczy, aby je móc pominąć milczeniem. Powstaje teraz pytanie, jak usunąć lub naprawić owe niedomagania. Pedagogika czasów obecnych poszukuje środków do spełnienia swego zadania. Brak nieraz własnego doświadczenia zmusza nas do naśladownictwa wzorów cudzych. Przyjmujemy wszystko, co się okazało dobrem u innych. Lecz wszystkie te środki nie zadowalają nas, nie spełniają swego zadania należycie, szczególnie nie mogą zastąpić wychowania religijno-moralnego. Koniecznie będzie trzeba sięgnąć do pierwowzoru, jaki się mieści w nauce chrześcijańskiej. Nauczanie wiary świętej nie wystarczy, bo wiara to nie nauka, to cnota, to życie. Przykład wychowawcy i otoczenia przyczyni się do ugruntowania posłyszanych nauk, a praktyki religijne staną się dla dzieci ich drugą naturą. Słuszność tego twierdzenia przyzna każdy nieuprzedzony, a rozporządzenia władz szkolnych z niedawnej przeszłości co do liczby godzin nauki religji i udziału szkół w praktykach religijnych zdają się wypełniać dotychczas dotkliwie odczuwaną lukę. Do urzeczywistnienia postulatu wychowania religijno - moralnego prócz szkoły przyczynić muszą się rodzina i Kościół. Żądanie to nienowe, lecz do wypełnienia jego wszystkim trzem czynnikom równo daleko, o ile chodzi o harmonijne współdziałanie, bo tylko dzięki energicznym wysiłkom, skoordynowanym i zgodnym w ostatecznym celu wychowania, nastąpić może zwrot obecnych stosunków. Wówczas zbliżymy się znacznie do ideału, jaki podaje pierwsza część naszego hasła, a którym jest — Bóg.

Zkolei przystępujemy do rozważania drugiej części hasła — Ojczyzna. Pojęcie ojczyzny jest szerokie. Ojczyzna to nietylko

ta ziemia rodzinna i jej góry i rzeki, wioski i miasta, lecz i jej mieszkańcy z swą dolą i niedolą, to przeszłość i przyszłość kraju i narodu, to walka o byt, to triumf i upadek. Częścią ojczyzny jest każde jej dziecko, ojczyzna — to gromada ludzi. Byt i powodzenie kraju jest zależne od dobrej woli jednostek, a przyszłość jego będzie taka, jaka będzie nasza dzisiejsza młodzież. Tu wypada nam zastanowić się, jak należy wychować dla ojczyzny i to pod kątem widzenia jej potrzeb i z uwzględnieniem ewentualnych poprawek w sposobie dzisiejszego wychowania. Aby sobie zdać sprawę, w jakim kierunku należy wychować młode pokolenie, będzie trzeba wpierw przystąpić do rozważania potrzeb czasu. Od lat kilku posiadamy dopiero wolną ojczyznę a w niej możliwość niekrępowanego rozwoju narodowego. Lecz wolność polityczna nałożyła na nas obowiązki, jakich nie potrzebowały spełniać poprzednie pokolenia. Jesteśmy bowiem gospodarzami na własnej ziemi, i od inicjatywy i zaradności naszej, prawie że wyłącznie będzie zależeć teraźniejszość i przyszłość nasza. Do pracy pod tym względem powołani są wszyscy obywatele kraju — każdy na swojem miejscu. Jest to zasadnicza różnica w porównaniu do czasów niewoli politycznej, kiedy na ziemiach polskich sprawowano „rządy ojcowskie“ zgóry, a „poddanym“ powodziło się mniej lub więcej dobrze. Kiedy wówczas za sprawne funkcjonowanie maszyny państwowej odpowiadały jednostki, postawione u steru państwa, dziś współodpowiedzialność ponosi każdy „obywatel“. Od poczęcia naszej państwowości stale mówi i pisze się o tej zasadniczej zmianie w stosunku jednostki do państwa i kraju, lecz nie można powiedzieć, jakoby dziś już panowało zupełne pod tym względem uświadomienie. Powołanie każdego obywatela do współpracy w sprawach publicznych nakłada na wychowawców odpowiedzialność za należyte wychowanie przyszłych obywateli.

Hasłem każdego dorastającego obywatela kraju powinno być: „Pragnę stać się pożytecznym dla kraju i narodu“. Tak bardzo demokratyczny ustrój naszego państwa wymaga wychowania obywatelskiego w duchu dobrze zrozumianej demokracji z wykluczeniem sobkostwa i prywaty. Podczas gdy za czasów monarchji wychowywano młodzież na posłusznych prawu i rozporządzeniom monarchy, pochodzącym z „woli Boga“, dziś należy wpajać w dzieci konieczność posłuszeństwa i poszanowania dla praw

i zarządzeń, wydawanych przez naród sam, ponieważ kto nie szanuje własnych ustaw, nie szanuje sam siebie. Lecz jak daleko naszemu społeczeństwu do uznania tej prawdy! Zdaje się, że czasy niewoli spaczyły nasz charakter i pod tym względem. O ile jednak opór przeciw władzy obcej, narzuconej, można było wytłumaczyć obecnością popędu zachowawczego, sprzeciwianie się własnej z woli narodu ustalonej władzy, świadczy conajmniej o małem wyrobieniu politycznem. Jest to fakt, z którym obecnie trzeba się liczyć jako ze zjawiskiem bodaj przejściowem.

Wychowanie w duchu demokracji wymaga stałego podkreślania pierwiastka demokratycznego w nauce szkolnej. A zatem bibljoteka uczniowska powinna posiadać szereg książek powieściowych, bohaterami których są ludzie wszystkich stanów. W nauce historji przedewszystkiem należy zwracać uwagę na zasługi już nietylko króla i wodza, ale szczególnie na poświęcenie się szarej masy ludu, na jego znojną pracę w opanowywaniu przyrody, w budowaniu zamków i kościołów, z powstaniem których wiążą się zwykle tylko imiona możnych. Nauka historji nie pominie uznania dla uczestników wojny, wykazując, że i prosty żołnierz zasługuje na cześć i wdzięczność, bo on przyczynia się do zwycięstwa nie mniej niż jego wódz. Zdaniem mojem dotychczas nieomal nigdy nie zwracano uwagi na ten ważny moment dla wychowania obywatelskiego. Społeczeństwa demokratyczne doby obecnej, chcąc uczcić zasługi zapomnianych, urządzają święta Nieznanego Żołnierza.

Szkoła powszechna odpowiada zupełnie duchowi czasu, uczęszczają bowiem do niej — a przynajmniej tak być powinno — dzieci bez różnicy pochodzenia. Tu siedzi dziecko bogacza obok dziecka ubogiego, syn uczonego obok syna prostaka. Coprawda obcowanie to trwa zaledwie przez kilka lat, poczem następuje selekcja i dzieci się rozchodzą. Lecz i tych lat kilka przyczynia się do złagodzenia różnic, a co więcej znaczy: do uszanowania człowieka w bliźnim. Brak tego daje się odczuć dziś bardzo. Dorastający obywatele powinni wynieść ze szkoły to przeświadczenie, że człowiek, żyjący z pracy rąk, niczem nieustępuje pracującemu umysłowo, że współpraca wszystkich jest konieczna dla dobra tak jednostki jak i ogółu. Do zrozumienia wartości pracy fizycznej a tem samem do należytego ocenienia jej wykonawców, przyczyni

się niewątpliwie stosowanie pracy ręcznej w nauce szkolnej. Przez to obudzi się chęć do zawodów rękodzielniczych. Pod tym względem mamy dużo do naprawienia: nie brak u nas uczonych, myślicieli i poetów, ale brak nam ludzi ze zmysłem praktycznym, brak wynalazców. Podczas gdy w Niemczech w r. 1925 wydano 60.000 patentów, było ich w Polsce 2000. (Z wykładu „Nowe szkoły", wygłoszonego przez radjo z inicjatywy Min. W. R. i O. P.) Czyż stosunek taki nie pobudzi nas do zastanowienia się?

W stosunku do współobywateli zakorzeniło się u nas dużo zła. Są to poczęści nasze wady narodowe, poczęści zaś skutki — jak się ogólnie przypuszcza — ostatniej wielkiej wojny, która jak już zaznaczyłem na wstępie i na nasze społeczeństwo wywarła wpływ bardzo ujemny i nasze wady spotęgowała. Wystarczy wskazać na brak poszanowania cudzej własności, na marnowanie czasu na rozrywkach nieraz szkodliwych, czasu, któregoby można zużyć na spełnienie zadań dla dobra narodu i kraju, na chęć zbogacenia się kosztem bliźniego, na pieniactwo — aby sobie wyobrazić ogrom pracy, jaki czeka wychowawców przyszłych obywateli, jeżeli pragniemy zło to choć w części ograniczyć. Czyż może być mowa o naprawie stosunków w kraju, jeżeli stosunek obywatela do jego bliźniego nie ulegnie zmianie na lepsze?

Nie goniąc za nowemi ideałami, poprzestańmy na naszych starych, a tak starych jak nasza historja i tradycja. Niech wszelka praca wychowawcza odbywa się pod hasłem: *Bogu i Ojczyźnie!*, gdyż hasło to wskazuje nam ideały tak wysokie, że podając je dziecku do ułożenia swego życia według nich, przyczynimy się do urzeczywistnienia życzenia „aby jemu i z niem było dobrze".

Rogoźno. Aleksander Urbański.

Ojczyzna jest najprzód ciałem, materją i ma materjalną swoją stronę; dlatego korzyści, które przynosi, tudzież fizyczne jej wpływy są jedną z podniet miłości do niej. — Ojczyzna jest to najprzód ta ziemia, na której mieszkamy, z całą rozmaitością okolic, rozlicznością płodów, z całym osobnym typem, charakterem kraju tego; jest to klimat, niebo, powietrze i woda, z wszystkiemi miejscowemi własnościami, powtóre jest to jeden ród, jedno plemię, z którego wyszli nasi rodzice, którego sami jesteśmy cząstką, nakoniec jest to państwo z wszystkiemi swobodami i korzyściami moralnemi. *K. Libelt.*

SZTUKA JAKO CZYNNIK WYCHOWAWCZY.

Metodyczne prądy doby obecnej doceniają także sztukę jako czynnik wychowawczy. Od kategorji szkoły zależy, czy czyni się to tylko okolicznościowo i sporadycznie, czy też traktuje się naukę o sztuce narówni z innemi przedmiotami. W tym wypadku łatwiej o ustalenie zakresu materjału i celu wychowania artystycznego. Wielka jednak istnieje rozbieżność zdań w świecie artystycznym i pedagogicznym, jeśli jest mowa o sztuce, jako czynniku wychowawczym. Jedni odmawiają w myśl zasady *l'art pour l'art* ogółowi zdolności artystycznego zrozumienia i poczucia. Drudzy twierdzą, że każdy człowiek przynosi na świat iskrę zamiłowania do wszystkiego, co piękne i wzniosłe. I niepedagogów obserwacja dzieci przekonać musi o dążeniu tego małego świata do wrażeń estetycznych. Od najwcześniejszych dni należy zatem hodować w duszyczkach dziatwy złote ziarnka owego wrodzonego zamiłowania dla piękna, ponieważ z niego rodzą się w późniejszym wieku: harmonja, pogoda ducha i w parze z nią krocząca ochoczość do pracy. Ruskin mówi, że umiłowanie piękna uszlachetniająco wpływa na rozwój charakteru. „U dziecka, obdarzonego od natury wybitnemi, artystycznemi zdolnościami, wychowanie, uwzględniające odpowiednio wpływy sztuki, niewątpliwie przyczynia się wielce do rychlejszego osiągnięcia artystycznych wyżyn, rodzi nawet łatwość tworzenia, — u dzieci przeciętnych, mniej od natury obdarzonych, wyrabia, kształci możność odczuwania i rozumienia podniosłych, estetycznych wrażeń. W każdym więc razie wzbogaca życie, rozwijając ducha w kierunku niezmiernie szlachetnym, a który tak często, wobec późniejszych trudności istnienia musiałby leżeć odłogiem.“ Każdy z nas doświadczył, że to, do czego oko lub ucho nasze przywykło w dzieciństwie, przechowuje się w pamięci naszej z niesłychaną wyrazistością przez długie lata. Przypomnijmy sobie np. ilustracje książki, która jako pierwsza dostała się do naszych maleńkich rączyn! Jeszcze dziś widzę ryciny w *Bajkach Andersena* tak jasno przed oczyma jak przed ćwierćwiekiem, kiedy to mniej więcej pierwszy raz pozwolono mi ujrzeć ich malowane dziwy.

Książka z obrazkami wogóle jest ważnym czynnikiem do kształcenia smaku artystycznego u dziecka, o ile oczywiście zre-

dagowane zostały przez artystów-pedagogów. Każdy, i najmniejszy obrazek, w książkach umieszczony, winien odpowiadać rzeczywistości, by w młodej wyobraźni nieświadomie budzić pojęcia o linjach, barwach, harmonji itd. W większej jeszcze mierze domagać się tego należy od podręczników i książek, używanych w nauce elementarnej, a zatem w pierwszym rzędzie od elementarzy. U nas jednak pod tym względem jeszcze daleko do doskonałości. Pożądana byłaby reforma na tem polu również i dla układu treści. Na kształcenie uczuć i wyobraźni wpływają bowiem nietylko wrażenia, nabyte przez wzrok. Niewolno zapominać i o potędze słowa. Ucho dziecięce bezwiednie wchłania jego melodyjne dźwięki i melodje. Pisać dla młodocianych czytelników winni ludzie wysoce utalentowani, mistrzowie myśli i słowa, gorąco miłujący młodziuchny światek, wtajemniczeni w jego potrzeby duchowe, w jego „szczery śmiech srebrzysty, w jego wielkie łzy, płynące tak łatwo, jak łatwo osychające“. I zdrowy humor jest też koniecznym warunkiem prawdziwie udatnej książki dla dziecka. Ono lubi się śmiać, powinno się śmiać. Śmiech, to jego przyrodzone prawo, którego skąpić mu niewolno.

Niezawsze odnosi się dziecko biernie do oglądanych obrazków. Zaczyna się zbyt często naśladowanie, a zatem i utrwalanie wrażeń wzrokowych zapomocą ołówka, nożyc i papieru, z początku w sposób nader prymitywny. Ciekawe jest, jak te wrażenia, z mózgu dziecięcego wydobyte, mozolnie reprodukowane bywają na papierze lub z papieru. Kto się tym małym rysownikom i pracownikom kiedykolwiek przypatrzył, wie, że kilka prostych linij a na nich niezgrabny owal mają przedstawić człowieka. Dwa punkty lub kółeczka w owalu zastępują oczy, jakieś linje nos i usta. Ręce wyrastają najczęściej z głowy i rychło otrzymują palce. Dla nóg wystarczają pojedyńcze kreski. Z rysowaniem zwierząt i przedmiotów, przechowywanych w wyobraźni dziecka, rzecz ma się podobnie. Ważne wydarzenia, jak Boże Narodzenie, Wielkanoc, ślizgawka itp. bogatej dostarczają treści wspaniałym rysunkom.

Zestawiwszy rysunki i wycinanki utalentowanego dziecka z różnych okresów, łatwo stwierdzić można, że rączyna jego nabywa zczasem pewności siebie, że i bez nauki i pomocy dochodzi do pewnych rezultatów. A że w późniejszym wieku systematyczna

nauka rysunków i slöjdu swoje zrobi, nie ulega wątpliwości. One dopomogą dziecku do odczuwania prawdziwej sztuki i do zastosowania piękna w swem otoczeniu.

Dziecko równie chętnie rysuje i wycina jak śpiewa. Lubi ono śpiew i muzykę. Lecz o tem zwykle za późno się pamięta, przynaglając dopiero dzieci starsze do ćwiczeń na fortepianie lub innym instrumencie. A często nie potrafią te mozolne ćwiczenia wzbudzić u dziecka starszego przy przeciętnem uzdolnieniu umiłowania melodyj i muzyki. Podwaliną muzyki jest bowiem u dziecka śpiew. Łatwe, parolonowe, swojskie, wesołe piosenki z dziećmi już od zarania młodości śpiewane, napewno rozniecą miłość do melodyj i muzyki.

A zawsze, czy dziecku damy ołówek lub nożyce w rączynę, czy z niem razem śpiewać będziemy piosenki, pamiętajmy, że to odczuwanie piękna, jakie wychowaniem wszczepiamy w młodziuchny mózg, to nie chwilowy sport pedagogiczny, lecz „że to w przyszłości pozostanie dla dziecka naszego wielką, potężną, duszą nad poziom powszedności unoszącą poezją“.

Poznań. St. Czarnecka.

NAUCZANIE GEOGRAFJI REGJONALNEJ

w klasie VI szkoły powszechnej.

Program nauczania geografji dla klasy VI precyzuje cel nauczania w następujący sposób: pogłębienie znajomości mapy i zaznajomienie z częściami świata.

Zaznaczono tu wybitnie potrzebę utrzymywania ścisłego związku między mapą a materjałem rzeczowym. Związek ten należy utrzymywać: a) podczas całego studjum regjonalnej geografji części świata, b) nadto pogłębiać interpretację mapy drogą kontynuowania dalszych ćwiczeń, prowadzonych przez cały rok szkolny.

Celem dokładniejszego omówienia obydwu zagadnień, poruszymy najpierw sprawę nauczania geografji regjonalnej, a następnie postaramy się podać pewien całokształt ćwiczeń, potrzebnych do pogłębienia znajomości mapy.

Nauczanie geografji regjonalnej winno objąć całokształt kontynentów i oceanów, mniej więcej w następującym porządku:

1. Antarktyda (1 tydzień pracy).
2. Australja, Pacyfik i Oceanja (2—3 tygodni).
3. Afryka i Ocean Indyjski (2— 3 tygodni).
4. Azja (5—6 tygodni).
5. Ameryka (6—8 tygodni).
6. Europa i Atlantyk (4 miesiące pracy).

Na Antarktydę i cztery kontynenty pozaeuropejskie można przeznaczyć najwyżej 5 miesięcy czasu, t. j. należy całkowicie wykończyć materjał do końca stycznia. Już sam przydział czasu wskazuje na ważność danego objektu. Na Antarktydę przeznaczamy tylko 2 lekcje. Przy opracowywaniu pozostałych kontynentów pozaeuropejskich najkorzystniej jest podzielić materjał na: a) wiadomości ogólne i b) wiadomości szczegółowe.

Wiadomości ogólne o każdym kontynencie należy opracowywać szczegółowo przy ciągłem posługiwaniu się: a) globusem, b) planiglobami fizycznemi, c) planiglobami politycznemi, d) mapą kontynentu. Zachować można następujący tok postępowania: Umiejscowienie kontynentu na globusie i planiglobach. Mapa kontynentu i jej podziałka. Położenie matematyczne i fizyczne, dodatnie i ujemne strony położenia. Kształt i wielkość. Pomiary na mapie: rozciągłość południkowa i równoleżnikowa, różnica czasu między punktami krańcowemi, pomiary odległości miast, pomiary linij komunikacyjnych, rzek i wiele innych. Rysunek mapki szkicowej w siatce Kirchhoffa. Rzeźba pozioma, rozwinięcie linji brzegowej, dostępność poszczególnych części kontynentu, obszary zamknięte, istnienie i charakter prądów morskich, wpływ oceanu na kulturalny i gospodarczy rozwój kontynentu. Rzeźba pionowa lądu, główne systemy górskie, ważne niziny nadmorskie, studjum rzeźby na mapie hipsometrycznej, (np. wskazywanie warstwicy 150, 300, 500 itd., wskazywanie terenów wzniesionych do 300 itd., wskazywanie terenów niżowych, wyżynnych itd.). Hydrografja kraju, główne arterje wodne, kanały. Stosunki i dziedziny klimatyczne. Świat roślinny i zwierzęcy. Ludność, grupy etniczne i religijne. Państwa i kraje kolonjalne, główne obszary gospodarcze, produkcja zdobywcza i jej centra, produkcja prze-

mysłowa i jej centra. Komunikacje. Konsumcja. Udział w handlu światowym. Główne porty. Charakterystyczne cechy danego kontynentu.

Wiadomości te opracowujemy w zarysie ogólnym przy Australji i Afryce, natomiast szczegółowo przy Azji i Ameryce. Przeznaczamy na nie 60—70% zakreślonego na dany kontynent czasu, a pozostałą resztę poświęcamy omówieniu ważniejszych obszarów polityczno-gospodarczych. Tu należałoby uwzględnić: 1. przy Afryce Egipt i kanał Sueski, kolonje francuskie, Związek Południowo-Afrykański; przy Azji Japonję, Indje Brytyjskie, Chiny, Indje Holenderskie, Syberję; przy Ameryce Stany Zjednoczone A. P., Kanadę, Brazylję, Argentynę i kanał Panamski. Wszędzie omówić wychodźtwo polskie.

Zachodzi pytanie, w jaki sposób należy opracowywać poszczególne kraje. Otóż należy omówić w ogólnych zarysach geografję polityczną, np. położenie i wielkość państwa, ewentualnie główne cechy fizyczne, ludność, przyrodzone bogactwa kraju, produkcję, konsumcję, siły istotne i potencjonalne, stan oświaty, udział w handlu światowym. Na plan pierwszy winien zatem wystąpić człowiek i jego działalność polityczna i gospodarcza.

Przy omawianiu Europy postępujemy tą samą drogą, lecz wiadomości ogólne przerobić należy starannie i dokładnie, nadto przy każdej sposobności porównujemy dane zjawiska ze stosunkami w Polsce. Podnieść i uwydatnić potrzeba historyczną i cywilizacyjną rolę Europy od zarania dziejów po dzień dzisiejszy. Z państw europejskich wyróżnić potrzeba: Wielką Brytanję, Francję, Niemcy, Czechosłowację, Rosję, Rumunję i Włochy.

Z pośród czynności i środków dydaktycznych potrzeba stosować szeroko wyjaśniający opis nauczyciela, lekturę opisów klasycznych, przezrocza i inne fotografje, ewentualnie wzory form typowych. Posługujemy się możliwie terminologją genetyczną (polską), każdy nowy termin piszemy na tablicy i odczytujemy wspólnie. Powołujemy się na stosunki w Polsce, porównujemy, odwołujemy się do takich czy podobnych zjawisk zaobserwowanych na wycieczkach lub lekcjach w polu. Sporadycznie zarządza się sprawozdania i referaty pisemne. Szeroko stosuje się wykresy, ilustrujące zwłaszcza stosunki gospodarcze. W czasie opracowy-

wania Europy należałoby wykonać jedną mapkę hipsometryczną (np. Francji) w siatce Kirchhoffa.

Cały materjał winno się wykończyć w maju, zaś czerwiec przeznaczyć na obserwacje w polu i jedną dłuższą (5-dniową) wycieczkę krajoznawczą.

Już w ciągu całego kursu geografji w VI klasie istnić będzie żywy związek nauki z mapą. Jest tu najlepszy sposób przyzwyczajenia młodzieży do patrzenia na mapę jako na symbol danego kraju. Mapy zmieniają się równocześnie ze zmianą kontynentów i państw, przytem stale używamy planiglobów fizycznych i politycznych, a przy każdym nowym krajobrazie wraca na stół globus. Młodzież ma znakomitą sposobność porównywania map. Dobrze jest — obok kart hipsometrycznych — pokazać młodzieży także i innego rodzaju mapy, np. mapę kreskową, względnie mapy kombinowane. Po każdej lekcji dajemy młodzieży jedno niezbyt trudne zadanie, które zmusi młodzież do zaglądnięcia do atlasu. Nadto stale dążymy i przypominamy młodzieży konieczność posługiwania się mapami w domu, ażeby zaś mieć przegląd pracy domowej, od czasu do czasu odpytujemy młodzież nie przy mapach szkolnych, lecz domowych.

Te nasze usiłowania uzupełnić należy następującemi ćwiczeniami:

1. Pomiary odległości telemetrem i taśmą; mierzenie odległości trudnej do przebycia, posługiwanie się krzyżownicą i busolą, mierzenie szerokości rzeki, szkice z pomocą kompasu.

2. Mierzenie wysokości słupa, wieży itp., mierzenie wysokości wzgórz z pomocą niwelatora i łaty, stoliczek mierniczy i odtwarzanie kształtu wzgórza.

3. Obliczanie szerokości i długości geograficznej danego miejsca, interpretacja mapy warstwicowo-barwnej, rysowanie podłużnego profilu rzek; wykonanie mapki plastycznej jakiegoś kraju — na podstawie poprzednio narysowanej mapki hipsometrycznej.

4. Znakowanie na mapie, symbolika miast.

5. Sposoby opisywania mapy.

6. Składowe elementy mapy tj. siatka kartograficzna, rysunek terenu, rysunek sytuacji, pismo (krótkie i treściwe wyjaśnienia).

7. Posługiwanie się planem i mapą w terenie, orjentowanie mapy (z pomocą kompasu, zegarka kieszonkowego lub znaków na mapie), ciągłe porównywanie mapy z terenem (każdy uczeń winien mieć własny plan swojego powiatu).

Drugą kategorją ćwiczeń stałych, to obserwacje meteorologiczne i fenologiczne. Młodzież winna obsługiwać pełną stację II rzędu, nadto czytywać drukowane komunikaty meteorologiczne, przepowiednie pogody itp.

Obok tych prac należałoby sporządzić szereg instrumentów i przyrządów geograficznych, a także modele form typowych. Wycieczki winny dostarczyć kolekcji zbiorów do gabinetu geograficznego.

Do nowych instrumentów w tej klasie należy stoliczek mierniczy. Ponadto każdy uczeń (uczenica) winien mieć własny szkicownik polowy.

Leszno. M. Mścisz.

NAJNOWSZE SZKOLNE GRAMATYKI JĘZYKA POLSKIEGO.

IV.

Opracowanie podręczników do nauki o języku polskim w klasach wyższych.

1. Zenon Klemensiewicz: *Język polski,* podręcznik do nauki o języku ojczystym (dla klasy V (II) gimnazjalnej). Część I: *Znaczenie i życie wyrazów.* Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa, 1927, str. 51.

Program szkolny a podręcznik. Przez zaprowadzenie pogłębiającej nauki o języku polskim w wyższych klasach gimnazjalnych i seminarjalnych nauka o języku wypełnia obecnie program naukowy wszystkich klas tych szkół.

Jest to próba rozwiązania zagadnienia nauki o języku ojczystym w szkołach średnich. Uznano bowiem, że na stopniu niższym szkoły średniej możliwe jest podawanie młodzieży jedynie wiadomości z t. zw. gramatyki opisowej, t. j. ograniczającej się do badania i poznawania zjawisk współczesnego języka, bez wyjaśnień historyczno-językowych, porównawczych lub psychologicznych, które z natury rzeczy musiałyby być wyjaśnianiem nieznanego przez jeszcze bardziej nieznane i niedostępne. A to byłoby dydaktycznie więcej niż wątpliwe. To też ten pogłębiający materjał przenoszą programy szkolne do klas wyższych, gdzie omawianie zjawisk językowych ze stanowiska historycznego, dialektologicznego, porównawczego i psychologicznego ma już pewne podstawy w wiadomościach i rozwoju umysłowym młodzieży.

Język polski Klemensiewicza jest wykonaniem tylko części programu nauki o języku ojczystym w gimnazjum wyższem, a mianowicie w klasie V. W klasie tej nauka o języku ma objąć życie wyrazów. Naukę tę określa program jako objaśnianie na odpowiednio dobranych przykładach zmienności znaczenia i formy wyrazów (tak pospolitych jak własnych) w związku z rozwojem kultury.

Podręcznik autora istotnie ogranicza się do tego zakresu. Opracowanie materjału naukowego i jego podział wyjaśniają bardzo przystępnie pojęcie wyrazu oraz treść i zakres jego nauczania.

Ustępy 3—5 (str. 11—17) zajmują się różnemi rodzajami znaczeń wyrazu, a więc: właściwem i przenośnem, zmysłowem i umysłowem, realnem i etymologicznem. Sądzę, że powinno się zacząć od realnego i etymologicznego znaczenia, gdyż w niem tkwią podstawy znaczenia zmysłowego i umysłowego, właściwego i przenośnego.

Nie tyle przy objaśnianiu, ile przy ostatecznem określeniu właściwego i przenośnego znaczenia autor za mało uwydatnił ową wspólną cechę, istniejącą między właściwem a przenośnem znaczeniem. W określeniu tem niema o niej nawet wzmianki, a przecież ona właściwie jest podstawą znaczenia przenośnego. Nie użył też autor nigdzie nazwy przenośni (metafory), choć to są i pojęcia i wyrażenia, należące do tego tematu.

Zmysłowe i umysłowe znaczenie wyrazów u Klemensiewicza nie pokrywa się z konkretnem i oderwanem ich znaczeniem w omawianej niżej części podręcznika Szobera. Klemensiewicz uważa za zmysłowe wyrazy, oznaczające spostrzeżenia i wyobrażenia, wytwarzane przy pomocy zmysłów. A więc np. *szept, czerwony, chodzić* są dla niego wyrazami zmysłowemi, gdy Szober uważa je za oderwane. Z Klemensiewiczowych wyrazów zmysłowych, tylko wyrazy, oznaczające przedmioty materjalne, t. j. przestrzenne, obejmuje Szober swoją kategorją wyrazów konkretnych. Uważam kategorje Klemensiewicza za właściwsze, gdyż mają rzeczywistszą podstawę. Pojęcie konkretności nie może się ograniczać do pojęcia przestrzeni. Zresztą Szoberowe oderwane wyrazy jak *szept, chodzić, czerwony,* nie dadzą się oderwać od pojęcia przestrzeni. Natomiast łatwiej rozróżnić między zmysłowem znaczeniem wyrazów, np. *chodzić, chodzenie, chód,* a umysłowem takich jak: *sprawiedliwość, sprawiedliwy.* Jedynie zdanie na str. 15: „Na podstawie całego szeregu obrazów, podpadających zmysłom (podkreślone przez autora), przyznajemy komuś np. sprawiedliwość, która już zmysłowo nie jest uchwytna“ (podkreślone przez autora). Ze zdania tego może wynikać, że jednak podstawą znaczenia umysłowego są objawy zmysłowe, gdy przecież w dzisiejszem pojmowaniu znaczenia tego wyrazu podstawą jest czysto umysłowe uznanie, religijne, prawne, społeczne itd.

Omówiwszy w ust. 6 i 7 zasadnicze pojęcia, t. j. znaczenie dawne i nowe oraz częściową i całkowitą zmianę znaczenia, wyjaśnia w ustępach od 8—15 dwa główne rodzaje zmian znaczenia, t. j. zmiany wskutek zwężenia i rozszerzenia zakresu znaczenia (ust. 8 i 9) i zmiany wskutek przeniesienia znaczenia wyrazu w inny zakres (ustawy od 10—15).

Opracowanie tych ustępów jest również bardzo dobre i przystępne. Trudno mi tylko uznać ostatni rodzaj zmian znaczenia wyrazów, a mianowicie t. zw. przez autora osobliwe przeniesienia znaczenia wyrazów (ust. 15). Sądzę, że wszystkie przez autora przytoczone przykłady: *Niemiec, księżyc, banialuki, harmider, zbereźnik, klimkować, chińczyzna, bryndza, bernardyński, naprzód itd.* dadzą się umieścić w jednej z poprzednich kategoryj.

Ostatnie cztery ustępy od 16 do 19 zajmują się zmianą uczuciowej wartości wyrazów, zmianą formy wyrazów, wyrazami zapomnianemi i nowopowstającemi. I ta część opracowana jasno i dokładnie.

Co do sposobów podawania przykładów w podręczniku pozwolę sobie wyrazić zdanie, że nie byłoby to złe w takim podręczniku, zamiast dawać luźny wyraz z życia języka, przytoczyć go w zdaniu, wyjętem z jakiegoś autora polskiego, z jakiegoś zabytku lub z jakiegoś zapisku gwarowego. Mam przekonanie, że to nietylko ożywiłoby wykład, ale związało go właśnie silniej z owym rozwojem kultury, o którym mówi program kl. V.

Wśród wyrazów nowopowstających, nowotworów, należało uwzględnić wzrastające w współczesnym języku używanie skrótów wyrazowych zarówno w mowie jak piśmie np. *T. S. L. endek, chadek, P. K. O.* itp.

Do wyjaśnień i przykładów dodaje autor po każdym ustępie ćwiczenia. Ćwiczenia te są dobrze i celowo dobrane.

Ogólny sąd. Jeżeli się rozważy czas, wyznaczony na przerobienie tego materjału językowego w kl. V i rozmiary podręcznika, to musi się uznać istotnie bardzo dobre ograniczenie materjału teoretycznego (50 stron) tak, że materjał ten można spokojnie pogłębić na przykładach i ćwiczeniach. Jeżeli następne części będą tak dobrze opracowane, to można się spodziewać, że nauka o języku w klasach wyższych gimnazjalnych będzie miała w podręcznikach Klemensiewicza bardzo dobrą pomoc i spełni to, czego wymaga od niej program szkolny.

2.

Stanisław Szober: *Podręcznik do nauki języka polskiego w seminarjach nauczycielskich*, wydanie drugie, przejrzane i poprawione, Warszawa 1926 r., wydawnictwo M. Arcta.

Daję tu ocenę czterech ostatnich rozdziałów podręcznika, zawierających pogłębienie nauki o języku, przeznaczone dla wyższych klas seminarjalnych. Rozdziały poprzednie, zawierające gramatykę opisową, oceniono już w części I.

Stosunek podręcznika do programu szkolnego. Program nauki w państwowych seminarjach nauczycielskich (wydanie drugie zmienione, Warszawa 1926) rozdziela pogłębiającą naukę o języku ojczystym na kursy III, IV i V.

Na kursie III obok systematycznej nauki składni należy objaśnić najważniejsze osobliwości fonetyczne, fleksyjne i słownikowe staropolszczyzny, a nadto pochodzenie niektórych zjawisk fonetycznych i form współczesnego języka.

Program nauki gramatyki na kursie IV, obejmuje wyjaśnienia czynności mówienia, pisania i czytania, różnych rodzajów znaczenia wyrazu, podziału wyrazów na części mowy, zmian znaczenia i formy wyrazów i odbicia kultury rodzinnej i obcej w języku polskim.

Wiadomości o cechach i rozmieszczeniu gwar polskich i o warstwowem zróżnicowaniu języka literackiego w zależności od wieku, wykształcenia i zawodu przeznaczona jest przez program na kurs V.

Układ omawianych tu czterech rozdziałów podręcznika nie odpowiada programowi. Autor zaczyna od programu kursu IV w rozdziale pt.: Język a myśl, dając tam wiadomości o znaczeniu wyrazów i przebiegu mówienia. Dwa następne rozdziały: Język a społeczeństwo i Obraz ogólny dialektów polskich poświęca programowi kursu V, a ostatni: Wyjaśnienia historyczne — programowi kursu III. Zmiana ta nie jest niczem uzasadniona i, jak się okaże, utrudnia sprawę autorowi, nauczycielowi i uczniom.

Dla porównania z podręcznikiem Klemensiewicza zacznę od rozdziału Język a myśl, poświęconego znaczeniu wyrazu oraz przebiegowi mówienia. Autorów będę oznaczał przez Sz. i Kl.

Znaczenie wyrazu. Przedewszystkiem uderza, że w II wydaniu zmniejszono rozmiary tej części 41 na 23, a nadto prawie 4 strony wydrukowano drobnym drukiem. Musiały być widać słuszne powody tak niezwykłego i to czysto zewnętrznego obcięcia materjału, przez wykreślenie pewnych ustępów. Były trudne i niepotrzebne. Sz. głębiej niż Kl. ujmuje pojęcie wyrazu, wyjaśniając psychologicznie kojarzenie wyobrażeń językowych z pozajęzykowemi. Mając podstawy w wywodach o kojarzeniu wyobrażeń językowych z pozajęzykowemi, może lepiej niż Kl. określić realne znaczenie wyrazu przez utożsamienie go z wyobrażeniem pozajęzykowem.

Zasadnicza różnica między Sz. a Kl. występuje w ustępie: Znaczenie podstawowe i przenośne wyrazów; wieloznaczniki i zmiana znaczenia wyrazów. Sz. uwzględnia tylko trzy zasadnicze stopnie: 1) wytworzenie się znaczenia przenośnego obok podstawowego, ale w zależności od niego, 2) powstanie wieloznacznika, który obok podstawowego ma już niezależne inne znaczenie przenośne, 3) zmianę znaczenia przez zanik znaczenia podstawowego, a pozostawienie przenośnego. Na określeniu tych pojęć poprzestaje. Jest też pewna różnica między Sz. a Kl. Sz. uważając znaczenie przenośne za boczne skojarzenie wyobrażenia pozajęzykowego t. j. realnego z innem wyobrażeniem pozajęzykowem, uważa znaczenie przenośne za realne, które tem różni się od podstawowego, że jest od niego zależne i z niem się kojarzy, przez co posiada dwoistość obrazu jako swoją istotną cechę. Natomiast Kl. uważa znaczenie przenośne za znaczenie odmienne, niezwykłe, które uwydatnia się dopiero w związku z innemi wyrazami. Ta właśnie cecha znaczenia przenośnego, że potrzebuje owego związku z innemi wyrazami odbiera u Kl. znaczeniu przenośnemu znaczenie realne, gdyż wedle Kl. znaczeniem realnem nazywamy właśnie znaczenie wyrazu, związane z nim koniecznie i bezpośrednio. Ponadto Sz. poświęca całej sprawie tylko 4 strony, a Kl. prawie

cały podręcznik, gdyż 40 stron na 51. Ma więc Kl. możność nie tylko uwzględnienia rozmaitych rodzajów znaczenia przenośnego, ale także wyjaśnienia ich na licznych przykładach w związku z rozwojem kulturalnym. Tymczasem u Sz. brak tego wszystkiego, a program szkolny wymaga uwzględnienia zmiany znaczenia i formy wyrazów w rozwoju języka i odbicia dziejów kultury rodzimej i wpływu kultur obcych w języku polskim.

Materjał zawarty w ustępie: Znaczenie ogólne i jednostkowe wyrazów, pokrywa się treścią swoją z ustępem Kl.: Treść i zakres znaczenia wyrazów, ale u Kl. jest wyłożony przystępniej. U Sz. i sposób przedstawienia rzeczy i język są zanadto filozoficzne, a twierdzenia nasuwają pewne wątpliwości, np. zdanie: „Istotnemi składnikami naszych myśli nie są pojęcia ogólne w ich treści czy zakresie, lecz wyrazy ze znaczeniem ogólnem: myślimy nie pojęciami lecz wyrazami ze znaczeniem ogólnem“.

O różnicy, jaka zachodzi między Sz. a Kl. co do pojmowania przez Sz. konkretnego i oderwanego znaczenia wyrazów a przez Kl. zmysłowego i umysłowego, mówiłem już przy ocenie podręcznika Kl.

Niezrozumiałe jest u Sz. w wydaniu II zupełne skreślenie ustępu o etymologicznem znaczeniu wyrazów, choć program je uwzględnia.

Część wyżej omówiona nie wyczerpuje programu. Brak uwzględnienia związku z dziejami kultury rodzimej i wpływami kultur obcych, a nadto nie uwzględniono podziału na części mowy i ich znaczenia. Część programu, domagającą się pogłębienia wiadomości o czynności mówienia, słyszenia, pisania i czytania przez oświetlenie jej ze stanowiska psychologicznego i fizjologicznego uwzględniają ustępy III i IV o składnikach wyobrażenia językowego wyrazów i podstawach psychicznych najważniejszych czynności językowych. Ustępy te — pod względem rzeczowym bez zarzutu — mają dwie usterki metodyczne: po pierwsze nie wiadomo, dlaczego rzecz podzielono na dwa ustępy, o dwóch tytułach różnych, skoro oba omawiają tę samą sprawę; po drugie język jest istotnie za trudny i wykład mało prosty. Sądzę, że rzecz zyskałaby na nowem opracowaniu w jednym ustępie o jednym tytule.

Rozdział: Język a społeczeństwo, mający stanowić przejście do rozdziału: Obraz ogólny dialektów polskich, wydaje mi się niewłaściwie umieszczony. Wiadomości te nadawałyby się bardzo dobrze na wstęp do ostatniego rozdziału pt. Wyjaśnienia historyczne. Wogóle rozdział ten uważam za najsłabszy ze względu na jego luźną budowę. Tu okazuje się, jak niepotrzebnie zmienił autor porządek programu.

Rozdział: Podział ogólny dialektów polskich ma siedem ustępów. Cztery pierwsze zajmują się obszarem języka polskiego, podziałem dialektów polskich, rozmieszczeniem i najważniejszemi właściwościami głoskowemi. W podziale dialektów Sz. idzie za Nitschem (Gramatyka 5 autorów) z tą różnicą, że dialekty polskie (nie kaszubskie) dzieli na 1) wielkopolskie, 2) kujawskie, 3) chełmińsko-mazowieckie, 4) mazowieckie, 5) śląskie, 6) małopolskie, gdy Nitsch wyróżnia tylko cztery główne, łącząc wielkopolskie i kujawskie w grupę wielkopolską, a małopolskie i śląskie -- w śląską i dodając tylko, że drugorzędnie

można wyróżnić Śląsk od Małopolski, a Kujawy od Wielkopolski. Do tego podziału Sz. daje odpowiednią mapę. Ogólne zestawienie głównych właściwości dialektów, które Szober daje na początku, należy dać raczej na końcu. Porządek właściwości i ich granice są również prawie takie same, jak u Nitscha.

Zarówno podział narzeczy jak i podanie ich głównych znamion wyróżniających pojawia się po raz pierwszy w podręczniku szkolnym. Po raz pierwszy uczeń otrzymuje pojęcie o języku całej Polski, o jego jedności w rozmaitości różnic i o ich granicach dokładnie określonych. Po raz pierwszy w podręczniku szkolnym, a więc w szkole spotykamy się z mapą narzeczy polskich. Nie można nie podkreślić tu jak najwyraźniej tego rozszerzenia widnokręgów nauki o języku polskim. Przed rokiem 1911, t. j. przed wydaniem Mowy ludu polskiego prof. Nitscha, było to rzeczą niemożliwą. Jeżeli dzisiaj możliwe jest wprowadzenie do nauki szkolnej ściśle ujętych w wyniki, porządek i granice wiadomości zakresu narzeczy polskich, to tylko pracy Nitscha to zawdzięczamy. Praca ta, jak każda, nie jest jeszcze wykończona, ale każdy podręcznik szkolny może i musi oprzeć się tu na Nitschu.

Idzie teraz o sposób wyzyskania jego pracy dla celów szkolnych. Nie ulega wątpliwości, że zarówno rozmaitość różnic gwarowych jak ich geografja nie należą do rzeczy prostych i łatwych, to też wielce zależy na tem, co z tego wziąć do szkoły i jak przedstawić. W I wydaniu podręcznika Szobera materjał objął 26 stron, w II wydaniu skreślono 4 strony, a drobnym drukiem wydrukowano stron 11, czyli zmniejszono obowiązkowy materjał o połowę. Już to samo świadczy o szukaniu drogi i bardzo silnej zmianie poglądów na to, co dla szkoły konieczne. Niewiadomo teraz, czy to, co wydrukowano drobnym drukiem jest obowiązujące, czy pozostawione uznaniu nauczyciela. Jeżeli uznamy za nieobowiązujące, to w takim razie uczniowi trudno będzie wykonać ćwiczenia polegające na tem, że mu się poleca oznaczyć narzecza, do którego należą podane w ćwiczeniach ustępy z różnych narzeczy. To bowiem, co wydrukowano o właściwościach narzeczy zwyczajnym drukiem, nie daje klucza do wykonania ćwiczeń, wszystkie bowiem wyróżniające właściwości narzeczy i granice tych właściwości podano drobnym drukiem. Niema więc istotnie przyczynowego związku pomiędzy podanym na początku podziałem narzeczy na pewne obszary, a podaniem ich właściwości bez uwzględnienia tych obszarów.

Ostatnia część podręcznika poświęcona jest wyjaśnieniom historycznym, które program nauczania przepisuje na kurs III. Te objaśnienia w I wydaniu obejmowały 24 strony, w II wydaniu skreślono 4 strony. Pozostaje 20 stron na cały rok, a jeżeli dodamy do tego 7 stron początkowych o właściwościach społecznych języka, o jego zmienności w czasie i językach pokrewnych, to będzie razem 27. Nie byłby to zatem materjał duży, gdyby tylko tyle trzeba było na kursie III przerobić. Do tego przychodzi jednak cała składnia t. j. 30 stron. Razem czyni to 57 stron. Jest to na 1 rok za wiele. To też należałoby zmienić program w ten sposób, aby zwięzłe, ogólne powtórzenie materjału z gramatyki opisowej języka literackiego przenieść z kursu V na III, na kurs IV przeznaczyć naukę o narzeczach i historyczne wyjaśnienia, a na V pogłębienie wiadomości o języku pod względem fizjologicznym i psychologicznym.

Wyjaśnienia historyczne pod względem rzeczowym są dobrze opracowane, ale język jest stanowczo za trudny. To musi ulec zmianie.

Ogólny sąd. Część podręcznika, zawierająca pogłębienie wiadomości o języku, choć ma wartość, nie odpowiada jeszcze ani programowi ani poziomowi uczniów; jest pierwszą tego rodzaju próbą, która nie wypadła dobrze, bo jest zanadto surowem przykrojeniem materjału opracowań akademickich do celów szkolnych. Opracowanie tego pogłębiającego materjału wymagać będzie istotnie wielkiej i może długiej pracy i prób.

V.

Najważniejsze wymagania w zakresie potrzeb nauki o języku polskim w szkole.

Z ocen najnowszych gramatyk szkolnych języka polskiego, dokonanych bardzo szczegółowo w czterech poprzednich częściach, należałoby teraz wyciągnąć wnioski. Wnioski te powinny być niejako wskazówkami, w jaki sposób możnaby usunąć poruszone w ocenach trudności i doprowadzić do właściwego postawienia nauki o języku ojczystym w naszych szkołach przez ułożenie dobrych programów i dobrych podręczników.

Zadanie oczywiście nietylko bardzo trudne ale i rozległe. Nic dziwnego, że będę się musiał ograniczyć tylko do najważniejszych spraw, a czy je rozwiążę właściwie, nie wiem.

Programy. Programy w zasadzie są dobre; w szkole powszechnej i w gimnazjach nie wymagają zmian, w seminarjach nauczycielskich należy zwięzłe powtórzenie materjału z kursu V przenieść na kurs III, wiadomości o właściwościach narzeczy polskich i wyjaśnienia historyczne — na IV, a pogłębienie psychologiczne na V.

Podręczniki. 1. Przystosowanie do stopnia szkoły. Dla każdego stopnia powinny być osobno opracowane podręczniki.

Dla szkoły powszechnej potrzebne są osobne podręczniki, choćby tylko dla trzech wyższych klas. Winny one mieć więcej postać ćwiczeń niż wyjaśnień.

Jakkolwiek programy nauczania wyższych klas szkoły powszechnej mają się pokrywać do pewnego stopnia z programami trzech najniższych klas gimnazjalnych, to jednak dla gimnazjów potrzeba osobnego podręcznika. Wymaga tego związek nauki wyższego stopnia z niższym.

Podręcznik dla seminarjów nauczycielskich winien być odrębny ze względu na konieczność i możliwość przedstawienia systematycznej nauki o języku w sposób bardziej przystosowany do rozwoju umysłowego uczniów I, II i III kursu. Również pogłębienie nauki o języku może być bardziej przystosowane do celów i programu seminarjum nauczycielskiego.

Sposób przedstawienia nauki o języku. Systematyczna nauka o języku w szkołach powszechnych i na stopniu niższym w gimnazjach i seminarjach winna mieć postać opisową, a metodę indukcyjną.

Pogłębienie nauki o języku w klasach wyższych gimnazjalnych i seminarjalnych może się posługiwać także metodą wykładu, ale co do materjału naukowego i języka musi uwzględniać rozwój umysłowy i przygotowanie uczniów.

Jednolitość pojęć, nazw, określeń i podziałów w gramatykach szkolnych. Należy bezwarunkowo dążyć do ujednolicenia pojęć, nazw, określeń i podziałów w gramatykach szkolnych przynajmniej na stopniu niższym, opisowym. Panująca obecnie rozbieżność w tej sprawie doprowadza do zamieszania pojęć i nieporozumień. Tylko pojęcia i określenia ustalone już w zupełności przez naukę lub przynajmniej ogólnie przez nią uznawane, mogą być uwzględnione w gramatykach szkolnych.

Głosownia. W zakresie tego działu gramatyki należy:

Wprowadzić do podręczników odpowiednie ryciny, dające wyobrażenie o nastawie narządów głosowych przy wymawianiu głosek.

Wprowadzić jednolity układ głosek i jednakowe ich nazwy. W szczególności należałoby: samogłoski dzielić na przednie i tylne; głoskę *j* uważać za *i* niezgłoskotwórcze; głoski *m*, *m'*, *n*, *ń*, *ł*, *l*, *l'*, *r* uważać za półotwarte albo lepiej za zwarto-otwarte. Mielibyśmy wówczas podział głosek (wraz z samogłoskami) na zwarte, zwartoszczelinowe, zwarto-otwarte i otwarte. Spółgłoski *ś*, *ź*, *ć*, *dź*, *ń*, należałoby uznać za przedniojęzykowe, zębowo-dziąsłowe miękkie; w tabeli głosek i przy ich pisaniu na stopniu niższym używać grafiki języka literackiego, a grafikę fonetyczną wprowadzić dopiero na stopniu wyższym.

Stojąc na stanowisku gramatyki opisowej, należy w głosowni poza opisem głosek uwzględnić tylko istnienie lub brak istnienia pewnych połączeń głoskowych oraz różnice między rzeczywistem wymawianiem a pisownią. Wszystkie inne zjawiska należą ze stanowiska gramatyki opisowej do słowotwórstwa.

Słowotwórstwo. W dziale tym uwzględnić należy pojęcie oboczności głosek w cząstkach słowotwórczych jako podstawę do wyjaśniania różnic głosowych według zasad gramatyki opisowej.

Należy zarzucić wyróżnianie głosek formalnie twardych i formalnie miękkich lub funkcjonalnie twardych i funkcjonalnie miękkich, a pojęcia te, trudne do pojęcia zastąpić pojęciem spółgłosek pierwotnie twardych i obocznych twardych (*c*, *dz*, *cz*, *dż*, *sz*, *ż*, *rz*) i obocznie miękkich (*pi*, *bi*, *mi*, *fi*, *wi*, *ć*, *dź*, *ś*, *ź*, *ń*, *l*, *ki*, *gi*, *chi* [*hi*]).

Rozróżnianie wyrazów prostych od złożonych i złożonych od zrostów winno być jednolite.

W podziale na części mowy i w ich określaniu oraz nazwach należy zachować jednolitość. Odnosi się to głównie do zaimkowych wyrazów.

Podział na części mowy samodzielne i niesamodzielne usunąć, bo się nie da konsekwentnie przeprowadzić, a zastąpić go innym, wyróżniającym części mowy oznaczające wyłącznie kategorję stosunku.

Odmiennia. Tutaj należy we wszystkich gramatykach szkolnych wprowadzić na stopniu niższym jednakowy podział na deklinacje. Doradzam podział na deklinacje: męską, nijaką, żeńską i mieszaną (*starosta*, *Fredro*, *gimnazjum*, *ksiądz*, *człowiek*, *brat itp.*).

Jak w deklinacji, tak i w konjugacji potrzeba jednolitego podziału, a nadto ustalenia końcówek czasu teraźniejszego, imiesłowu i rozkaźnika.

Składnia. W tym dziale należy:

Doprowadzić do jasnego określenia zdania pojedyńczego, nierozwiniętego, rozwiniętego, głównego, podrzędnego, gdyż dotąd pojęcia te nie są ściśle określone. Załatwić sprawę określeń i dopełnień.

Uznać końcówkę osobową za wyrażenie podmiotu, a zdań takich nie uważać za zdania o podmiocie domyślnym.

Wprowadzić jednakowe nazwy określeń i zdań pobocznych. Załatwić sprawę podań wtrąconych, wyrazów poza zdaniem, zdań niezupełnych. (Koniec.)

Poznań. Ignacy Stein.

BAJKA W ODDZIALE PIERWSZYM.

Bajka zajmuje w nauczaniu początkowem ważne miejsce przedewszystkiem jako czynnik, kształcący wyobraźnię. C. H. Henderson tak pisze w *Nowem wychowaniu* o wyobraźni i jej kształceniu: „Wszyscy mężczyźni i kobiety, którzy czegoś dokazali, mieli wyobraźnię. Tak cenną zaletę warto rozwijać i w sobie i w dzieciach. Można ją bardzo potęgować określonemi i praktycznemi metodami. Znakomity środek do tego celu, to nie przyjmować niczego jako gotowe dane, lecz zestawiać każde twierdzenie z odwrotnem przypuszczeniem. Drugi środek, to czytanie opisów podróży i przygód, wyboru bajek czarodziejskich i życiorysów wielkich odkrywców i wynalazców“ (str. 121).

Wszechstronnie opracowana bajka może się stać punktem wyjścia dla wielu przedmiotów, jak rysunki, modelowanie, pisanie a nawet rachunki. Zaznaczyć jednak trzeba z naciskiem, że sposób opowiedzenia bajki musi być bardzo umiejętny. Żywość, zastosowanie onomatopei, gest, modulacja — to warunki zasadnicze. Bez tego bajka nie zainteresuje dzieci. Styl bajki musi też być bardzo prosty. Nauczyciel winien częściej opowiadać, aniżeli czytać, gdyż prawie zawsze trzeba będzie przetworzyć styl książkowy na dziecięcą mowę. — Niżej podaję opracowanie bajki, jakie stosuję w swej szkole. Punktem wyjścia jest bajka Jędrzejowiczowej p. t. *Cienie* (M. Jaworska: „W królestwie dzieci“, cz. III).

1. Nawiązanie. Wprawdzie specjalne nawiązanie konieczne nie jest, gdyż już charakterem swoim sprowadza bajka zainteresowanie. Można jednak powiązać bajkę z dawnym materjałem przez dodanie, że babcia opowiedziała Jankowi i Ali następującą bajkę.[1])

[1]) Imiona dzieci z *Elementarza powiastkowego* Falskiego.

2. Opowiedzenie i inscenizacja. Nauczyciel opowie całą bajkę i odrazu przystąpi do inscenizacji, by w ten sposób dać dzieciom możność czynnego przeżycia bajki. Krótko omówić, w jaki sposób bajkę odegramy. Więc: co zrobimy najpierw? co potem? Dzieci orjentują się bardzo szybko i trafnie układają sceny. *Cienie* podzieliły na takie obrazy: a) Królewna przygląda się skarbom; b) Do królewny przychodzą ludzie i przynoszą pieniądze; c) Paź prosi królewnę o cienie; d) Paź zbiera cienie; e) Królewna jest smutna, bo straciła bogactwa; f) Paź przynosi królewnie cienie. — Zwrócić trzeba uwagę, by dzieci wypowiadały się głośno i jasno określały prośby i życzenia. Zazwyczaj mowa „aktorów“ jest przyciszona, nieśmiała. Częste inscenizacje ten stan usuną.

3. Opowiadanie. Wpierw opowiadają te dzieci, które były aktorami, więc królewna, paź, poddani — mówią o swych przeżyciach, o sobie. Później mówią inne dzieci o tem, co widziały. W ten sposób usuwa się z opowiadania werbalizm. Z doświadczenia mogę powiedzieć, że ten sposób przynosi wielkie korzyści dzieciom. Niema ucznia, któryby nie umiał czegoś powiedzieć po ujrzeniu bajki w klasie, gdy tymczasem po usłyszeniu (bez inscenizacji) zgłasza się do opowiadania tylko kilku. Dlatego też w swej praktyce stosuję wpierw inscenizację a potem dopiero opowiadanie.

4. Wypracowanie. Po opowiadaniu zaproponowałem dzieciom: a może teraz napiszemy o królewnie? Zgodziły się bardzo chętnie. Zaznaczyłem jednak wpierw, że jeśli czego nie umieją pisać, mają rysować. Dla zilustrowania, jak wygląda taka samodzielna praca w oddziale I, podaję niżej dosłownie wypracowanie jednego średniouzdolnionego ucznia. Wyrazy ujęte w nawias znaczą, że w tem miejscu był rysunek. — „Królewna ma (pieniążki). — Kr. ma koronę. — Kr. ma pałac. — Kr. ma cukierki. — Kr. lubi mleko. — Kr. ma jabłka. — Kr. ma (gruszkę). — Kr. ma kotka. — Kr. ma buciki. — Kr. ma włosy. — Kr. ma konia. — Kr. ma koguta. — Kr. ma (sukienkę). — Kr. ma (dzwonek)! — Wypracowanie to pisały dzieci zupełnie samodzielnie. Czasami tylko zapytywały: Czy królewna je kluski? — Czy ma fartuszek? itp. Prawie wszystkie dzieci wyprzedzają w wypracowaniach naukę pisania, nie było bowiem jeszcze przerobione

ani „ę“ ani też spółgłoski miękkie. Litery te znają z nauki domowej, czasami zaś wręcz pytają: jak się pisze b, ę itp. Oczywiście trzeba zadowolić ciekawość dzieci, bo ciekawość ta jest zdrowa. Zwolennicy kolejności elementarzowej będą może zgorszeni „chaosem“ — cóż jednak poradzić, jeśli dzieci chcą wiedzieć? Najłatwiej przecież wtedy zapamiętają! — Nie miejsce jednak tutaj na takie rozważania. Gruntownie uzasadnić możnaby w dłuższym artykule.

5. Rysowanie. Dzieci ilustrują bajkę. Rysunek dowolny. Nauczyciel jedynie doradza. Nie trzeba sądzić, jakoby taki rysunek nie miał znaczenia. Posłuchajmy, co o tem pisze Matzke w *Zasadach rysunku początkowego*: „Ilustrowanie baśni przeczytanych lub słyszanych jest tematem bardzo wdzięcznym i wypada nieraz niezwykle dobrze. Wogóle często zadziwia, jak dobrze dziecko pochwyciło ruchy osób i zwierząt i jak mu się udało narysować.“ — Dzieci ilustrowały takie sceny: królewna w pałacu; paź zbiera cienie; królewna chodzi i płacze; chłop niesie pieniądze. Ciekawe, że prawie wszystkie dzieci stroiły tron w kwiaty, jedna zaś dziewczynka wyznała: królewna miała urodziny — gdy ja miałam urodziny, to miałam krzesło kwiatami ustrojone. Znaczy to, że temat czerpią dzieci z własnych przeżyć.

6. Modelowanie. Dzieci lepią bardzo chętnie pałac, chłopa, skrzynię. I tu trzeba zostawić zupełną swobodę. Zarzuty, iż takie dowolne tematy wymyśla nauczyciel w tym celu, by wypocząć, wytłumaczyć trzeba nieznajomością przedmiotu. W *Pierwszych latach nauczania rysunków* powiada Bobieńska, że „od czasu do czasu możemy całą lekcję poświęcić na modelowanie dowolne lub na modelowanie z wyobraźni na zadany temat — jest to zawsze wielką radością dla dzieci“.

7. Śpiew, gry. Do bajki nawiązać można grę p. t. „Królewna“ (Piasecki: *Zabawy i gry ruchowe*). Wpierw przeprowadzić lekcję śpiewu, później wyjść na podwórze i się bawić.

8. Inne prace. Poza tem możnaby wykorzystać bajkę do dyktanda, rachunków — wogóle można z bajką związać wiele innych wiadomości (omawianie, obraz, pogadanka, nauka o rzeczach), lecz wszystko to jest zależne od nauczyciela i programu. Dodać tylko można, iż jak wszędzie, tak i w tym wypadku konieczny

jest umiar. Tylko to wzbudza zainteresowanie, co nie powtarza się codziennie, każdej godziny. Jeden „bajkowy“ dzień w tygodniu wystarczy, inne dni niech będą niemniej radosne — lecz zapomocą innych środków.

Tuchola. Miros.

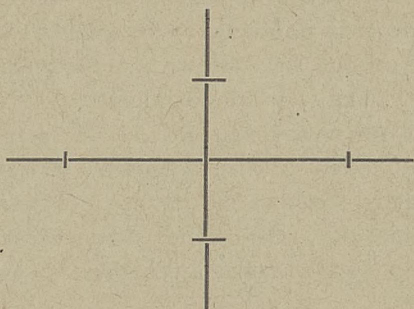
POCZĄTKI RYSOWANIA Z NATURY.

Wprowadzenie rysowania z natury, da się — mojem zdaniem — najlepiej przeprowadzić, rysując naczynie, którego dno i otwór mają kształt koła, a więc garnuszek, doniczkę, szklankę itp. Wybieram zwykle na „pierwszy ogień“ garnuszek o ścianach prostopadłych do dna. Najwięcej trudności nasuwa oczywiście rysowanie otworu i dna. Jako ćwiczenia wstępne rysują dzieci krążki o różnej wielkości i to w różnem położeniu, naprzód jeden i ten sam krążek, raz w położeniu wyższem, drugi raz w położeniu niższem, zachowując za każdym razem poziome położenie średnicy krążka. O ile możności, niech każde dziecko ma przed sobą taki krążek, którego sporządzenie po poprzedniem objaśnieniu i podaniu promienia (gdyż chodzi o rysowanie równych krążków przez wszystkie dzieci) nie może sprawiać żadnych trudności. Należy jeszcze zachować wszędzie równą odległość krążka od dziecka. Co do wysokości położenia krążka, trzeba o to dbać, aby płaszczyzna jego była dla wszystkich dzieci widzialna. Nim przystąpi się do właściwego rysowania, jest koniecznym warunkiem, aby dzieci poznały, w jaki sposób zmienia się napozór postać krążka przy zmianie jego położenia. Wiadomo bowiem, że koło uwydatnia się w zupełności jako koło, jeżeli środkowy promień, wychodzący z naszego oka, trafia środek koła pod kątem prostym; natomiast koło przedstawia się nam jako elipsa, jeżeli kąt podania wspomnianego promienia jest ukośny.

Należy więc — jako pierwsze ćwiczenie — wprowadzić krążek w położenie pierwsze. Obserwując krążek w drugiem położeniu, t. zn. pod kątem ukośnym, zauważą dzieci jego pozorne spłaszczenie się. Chcąc znaleźć stosunek „spłaszczenia się“ do pierwszej powierzchni krążka, co uważam zresztą za konieczny warunek, radzę dwa krążki zaopatrzyć w dwie kolorowe średnice,

które przecinają się pod kątem prostym, np. średnice poziome niech będą czarne, a pionowe żółte. Czarną nazwiemy długością, żółtą natomiast szerokością krążka. (Dlaczego to, poznają czytelnicy później.) Niech każde dziecko zaopatrzy się jeszcze w igliczkę (drut do wiązania pończoch.) Krążek przymocować na tablicy szkolnej tak, aby miał pierwsze wyżej wspomniane położenie. Dzieci mierzą igliczką „długość" krążka w sposób następujący: opierają się plecami o ławkę, ramię trzymają wyciągnięte przed sobą, a igliczkę równolegle do powierzchni krążka, a raczej do średnicy nazwanej „długością" w ten sposób, że początek igliczki nakrywa się z początkiem „długości", a duży palec, który spoczywa na igliczce, posuwa się aż do tego punktu na niej, który nakrywa się z końcem „długości", przyczem muszą dzieci uważać na to, aby początek igliczki nie posunął się ze swego miejsca. Następnie zamieniają dzieci poziome położenie igliczki na pionowe i porównują (w sposób już opisany, nie posuwając palca na igliczce) długość „długości" z długością „szerokości". Zauważą, że obie średnice są równe. Jeżeli zachodzą różnice u niektórych dzieci, jest to znakiem, że przy mierzeniu nie zachowały one podanych warunków. W dalszym ciągu lekcji przeprowadzam z dziećmi ten sam eksperyment z drugim krążkiem tej samej wielkości lecz w innem położeniu; jeżeli pierwszy krążek miał położenie równoległe do tablicy pionowej, to ten otrzyma położenie ukośnie. (Używam 2 krążków zamiast jednego, aby pozostawić pierwsze położenie, które zestawione z drugiem uwidoczni lepiej zachodzącą różnicę.) Porównując teraz otrzymaną „długość" z „szerokością", zauważą dzieci pewną różnicę, która będzie tem większa, im bardziej ukośne położenie nadam krążkowi, t. zn. im większy będzie kąt odchylenia od pionowej tablicy. Chcąc rysować krążek w pewnem takiem położeniu, muszą dzieci znaleźć stosunek „długości" do „szerokości", np. 1 : $^1/_2$ lub odwrotnie t. j. stosunek „szerokości" do „długości", np. 1 : 2. W pierwszym wypadku przyjmują jako jednostkę „długość", w drugim natomiast „szerokość". Można to przeprowadzić w sposób następujący: dzieci mierzą np. „szerokość" i stwierdzają, ile razy ona się mieści w „długości". Mając już znalezione stosunki średnic krążków w obydwu położeniach (pierwszy 1 : 1, drugi 1 : $^1/_2$ lub 1 : 2) można przystąpić — teraz już bez żadnych przeszkód — do rysowania. Należy jeszcze

zaznajomić dzieci rysunkiem pomocniczym, który w tym wypadku składa się z 2 pod kątem prostym krzyżujących się prostych, na których od punktu przecięcia się począwszy, odkładamy części „szerokości“ i „długości“ tak jak znaleziony stosunek wskazuje.



Zakreślenie obwodu, którego granice są już wyznaczone, zakończy rysunek krążka.

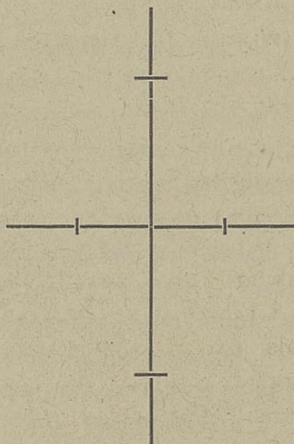
Następuje rysowanie krążka tej samej wielkości, jednakże o innym kącie odchylenia od pionowej tablicy. Jeżeli kąt odchylenia wzrośnie do 90^0, t. zn. jeżeli krążek otrzyma położenie prostopadłe w stosunku do tablicy, to przedstawi się nie jako elipsa, lecz jako prosta (jednakże pod warunkiem, że krążek jest położony w wysokości oczu obserwujących go.)

Należałoby teraz rysować te krążki, które dzieci mają przed sobą w położeniach poziomych ale w różnych wysokościach, (zachodzi to bowiem przy naczyniach okrągłych w położeniu pionowem) co uważam za ostatnie wstępne ćwiczenie.

Dalszy ciąg lekcji, prócz cieniowania, nie sprawia już żadnych trudności. Przy ustawieniu garnuszka trzeba zważać na to, aby otwór jego miał położenie niższe od oczu dzieci, gdyż tylko w tym wypadku będzie można go widzieć. Aby rysunek otrzymał położenie środkowe na arkuszu, każę najpierw wykreślić dwie proste, przechodzące pod kątem prostym przez punkt środkowy arkusza i mające położenie równoległe do jego brzegów.

Następnie trzeba znaleźć stosunek długości modelu do jego szerokości. Jeżeli chodzi o pierwszy rysunek, to radzę wybrać taki model, przy którym odnalezienie tego stosunku odbędzie się sposobem krótkim i łatwym, t. zn. gdzie wysokość jest wielokrotnością szerokości, np. 2 : 1, 3 : 1 itp. Dzieci mierzą igliczką szerokość modelu w sposób już opisany, a potem stwierdzają, ile razy mieści się ona w długości, przyczem trzeba zawsze zwracać baczną uwagę na to, aby dzieci się opierały o ławkę, a prawe ramię trzymały wyciągnięte, gdyż tylko w ten sposób można zapobiec poważnej zmianie odległości igliczki od oka. Wiadomo

bowiem, że zmiana tej odległości może doprowadzić do poważnych błędów przy odszukiwaniu stosunku dwu wielkości, w tym wypadku stosunku szerokości do wysokości. Niech np. dzieci mierzą szerokość, zachowując ramię wyciągnięte, a przy stwierdzaniu, ile razy ona mieści się w wysokości, ramię to zegną pod kątem prostym, to powstały błąd będzie dość poważny. Aby przekonać dzieci o różnicy pomiędzy mierzeniem prawidłowem a błędnem, zaleca się przeprowadzić próbę także i drugiego mierzenia. Po stwierdzeniu stosunku szerokości do wysokości, np. 1 : 2, przenosi się go na arkusz, przyczem jeden z dwu wymiarów należy uważać za jednostkę. Na początku powinno się jeszcze pokazać, jak części te mają dzieci rozmieścić, mianowicie dwie części wysokości na osi prostopadłej a jedna część szerokości na osi poziomej.



Przez punkty graniczne na osi poziomej poprowadzić równoległe do osi prostopadłej. Następuje rysowanie otworu i dna, oczywiście w kształcie elipsy i w sposób objaśniony w ćwiczeniach wstępnych. Trzeba więc najpierw znaleźć stosunek „szerokości“ do „długości“ przy obu elipsach. Nieco trudności mogłoby to sprawić przy dnie, — gdzie tylko połowa elipsy jest widzialna. Można sobie tu w ten sposób poradzić, że model postawimy dnem do góry i zniżymy go tak, aby dno przeszło w położenie poprzednie. Dla ułatwienia wyrysowania dna, należy wykreślić najpierw całą elipsę, a następnie jej część niewidzialną wymazać.

Aby nie skupiać wszystkich trudności w pierwszej lekcji, jakie nasuwają się przy rysowaniu z natury, należy pominąć wszystkie drobniejsze szczegóły, np. ucha przy naczyniach, fragmenty zdobnicze itp. Zatem garnuszek nasz należy tak ustawić, aby ucho jego było niewidoczne. Po wymazaniu wszelkich linij pomocniczych, możemy przystąpić do cieniowania. Rozróżniamy cień wewnętrzny, zewnętrzny i tak zwany rzucony. (Zaleca się,

aby każde dziecko, albo przynajmniej każde drugie miało przed sobą model.) Wpierw zaopatrzymy szkic w cień wewnętrzny. Dzieci obserwują dokładnie otwór naczynia kolejno po sobie w dwu jego położeniach. Dzieci trzymają garnuszek przed sobą albo ustawiają go tak, — aby otwór miał naświetlenie jednolite; zauważą wówczas, że w tem położeniu nie posiada on żadnego cienia. Następnie obserwują garnuszek w jego pierwotnem położeniu. Teraz zauważą, że jednolita biała barwa otworu zmieniła się i że jako taka zachowała się tylko przy prawym jego brzegu, (okno jest po stronie lewej) przechodzi potem zwolna w stronę okna najpierw w lekko szarawy ton, później w nasycony, a przy lewym brzegu staje się czarnym. Jak to uwidocznić na arkuszu? Najpierw nadadzą dzieci całej elipsie (która oznacza otwór) barwę białą. (Używam kredek.) Następnie przy lewym jej brzegu na białą barwę nałożą czarnej tyle, aby pokryć mniej więcej piątą część elipsy. (Lepiej mniej, aniżeli za dużo, gdyż w pierwszym wypadku można zawsze jeszcze coś dodać, a w drugim trzebaby wycierać, co może spowodować niejednolite przejście z białego do czarnego.) Potem rozciera się obie barwy (najwygodniej końcem jednego z palców), przyczem najlepiej i najprędzej dojdzie się do celu, jeżeli palec ten wykonuje ruch postępowy po obwodzie koła. Do dokładnego rozłożenia poszczególnych tonów barwy, tak jak to model wskazuje, można dojść tylko ustawiczną obserwacją i porównywaniem modelu z rysunkiem. Podobnie przeprowadzają dzieci cieniowanie zewnątrz. Poleca się, wybrać taki garnuszek, którego barwa zewnętrzna jest różna od barwy wewnętrznej. Dzieci stwierdzają przy obserwowaniu, że zmiana tonu barwy (niech będzie czerwona) odbywa się w kierunku przeciwnym do zmiany tonu w otworze, t. zn. że najjaśniejszy ton mamy po stronie lewej naczynia, który powoli ku środkowi przechodzi w ciemniejszy, a przy brzegu prawym staje się prawie czarnym. Czasem ukazują się wyraźne granice w przechodzeniu tonów, które, w miarę powiększonej ilości okien, stają się coraz słabsze, ale o tem w pierwszej lekcji najlepiej nie mówić, gdyż za wiele nowych wrażeń i pojęć może spowodować wręcz ujemny skutek. Pozostaje jeszcze cień rzucony, który uwydatnia się jako trójkąt niezupełny, jeżeli sala rysunkowa ma tylko jedno okno, jako dwa trójkąty, (pewną częścią powierzchni nakrywające się) jeżeli sala

posiada dwa okna, albo jedno z dwoma częściami, które pomiędzy sobą mają zbyt szeroką granicę itd. Aby nie wywołać u dzieci bezradności, zaleca się usunąć wszelkie czynniki, któreby mogły spowodować więcej niż jeden cień rzucony, a więc podzielić przestrzeń klasy przy pomocy zasłon w ten sposób, aby każda część posiadała tylko jedno okno. (Tak urządzone są specjalne sale rysunkowe). Dla braku zasłon można posługiwać się większemi mapami. Co do wykonania właściwego cienia rzuconego, nie można podać tu ściśle szczegółowych objaśnień, gdyż ton jego jest zależny od różnych czynników, jak od tła modelu (t. j. podstawy, na której model postawiono), od odległości modelu od okna, od wielkości okna, od przedmiotów otaczających model itp. W ogólności każdy cień rzucony jest najbardziej ciemny tuż przy samym modelu, a w miarę oddalenia się od niego, przechodzi w barwę przedmiotu, na który pada.

Na tem zwykle kończę pierwszy rysunek z natury. Z wszelkiemi innemi szczegółami, np. z tak zwanym światłocieniem, który ukazuje się przy rysowaniu przedmiotów o powierzchni błyszczącej, ponadto z wszelkiemi fragmentami zdobniczemi, oraz z rysowaniem przedmiotów bardziej skomplikowanych zaznajamiam dzieci stopniowo w następnych lekcjach.

Łuszkowo. Szlandrowicz.

OCENY KSIĄŻEK.

Z literatury dla najmłodszych.

Rozjaśnić myśl najmłodszym, dostarczyć odpowiedniej karmy dla umysłu i dziecięcych serduszek, tak łatwo wchłaniających nowe wiadomości i wrażenia, to zadanie godne zaiste trudu i wysiłku. Z radością też stwierdzić należy, że nasza produkcja literacka także i na tem polu pochlubić się może coraz lepszemi wynikami, co jest wielką zasługą nie tylko autorów wybitnych nieraz talentem, ale i wydawców, nie szczędzących troski i kapitału, by książeczki, przeznaczone dla „Milusińskich", były coraz piękniejsze i pod każdym względem bardziej wartościowe.

Palmę pierwszeństwa w tej dziedzinie zdobyła w tym roku zasłużona firma M. Arcta w Warszawie i dlatego jej wydawnictwom należy się specjalne omówienie.

W obfitym tegorocznym dorobku spotykamy i nowe wydania, nader ozdobne pod względem zewnętrznym, takich arcydzieł, owianych tchnieniem wielkiego talentu, jak trzy zbiorki wierszyków Konopnickiej pt. *Szkolne przygody Pimpusia, Filuś, Miluś i Kizia* i wreszcie najpiękniejsze może *Ta Książeczka osobliwa* ze świetnemi rysunkami A. Gawińskiego, zbiór najładniejszych, znanych powszechnie wierszyków.

Doskonałe ryciny również Gawińskiego zdobią wesołą balladę Mickiewicza o *Pani Twardowskiej,* wydaną ozdobnie świeżo dla dzieci, by je wcześnie już zapoznać z nazwiskiem wielkiego poety.

Z zachwytem i radością słuchać też będą niebardzo wprawni jeszcze w sztuce czytania najmłodsi nasi obywatele ślicznej bajki Or-Ota o *Jasiu Sowizdrzale i gęsi co niosła złote jajka*, opatrzonej pysznemi rycinami tegoż samego artysty.

Dla starszych napisał tenże sam poeta baśń sceniczną o *Zaczarowanej Królewnie,* nadającą się doskonale do amatorskich przedstawień, tak ulubionych przez młodzież. Mniejszem powodzeniem cieszyć się będzie fantastyczna komedyjka p. Gerson-Dąbrowskiej pt. *Laleczka z saskiej porcelany,* nietylko dla błahej treści ale i z powodu technicznych trudności związanych z jej wystawienem.

Dobre, łatwe a nawet niekiedy pełne polotu wierszyki dla dzieci przynosi książeczka M. Dynowskiej, o treści osnutej na tle swojskich motywów i wierzeń ludowych. Tytuł jej: *Dylu, dylu na badylu,* ozdobą zaś niemałą są udatne rysunki A. Gramatyki-Ostrowskiej, utrzymane także w stylu ludowym.

Doskonałym opisem wesela wiejskiego obdarzyła dziatwę J. Porazińska. Wszystkie wiernie jeszcze po wsiach zachowane i jak gdyby na gorącym uczynku schwytane obrzędy weselne, znajdują kolejno swój wyraz w tej książeczce, opatrzonej tytułem: *Wesele Małgorzatki,* a przyozdobionej stylowemi rysunkami S. Bobińskiego, o wysokiej artystycznej wartości. Pióro i ołówek złożyły się tu na całość pełną wdzięku i iście polskiego animuszu. Dzieci obdarowane tym radosnym opisem nauczą się niewątpliwie na poczekaniu ślicznych wierszyków, a gdy piosenki ich rozdźwięczą wesołą, zuchowatą nutą, przypomną sobie i starsi z rozrzewnieniem, zamierającą już dziś niestety tradycję naszych wiejskich wesel.

W inną dziedzinę, do królestwa roślin i zwierząt, interesujących zawsze żywo umysły dziatwy wprowadzają dwie inne książeczki, wydane nakładem omawianej firmy. W jednej z nich, zatytułowanej *Czary nie czary,* znajdujemy szereg opowiadań przyrodniczych zasłużonej popularyzatorki Chrząszczewskiej, opatrzonej takiemi tytułami jak: *Bal u pani żaby, Czarodziejska kukułka, Królestwo grzybów* itd., w drugiej zaś, znany miłośnik przyrody B. Dyakowski prawi dziatwie o *Przygodach młodej kawki* i tym podobnych epizodach, osnutych na tle przyrodniczym.

Wytworną wprost szatą zewnętrzną wyróżniają się dwa zbiorki wierszyków B. Kossuthówny, drukowane aż w Holandji z rysunkami wykonanemi przez p. R. Cramer. Tytuły ich opiewają: *Dzieci i lalki* i *W moim ogródeczku.* Obie książeczki ciągną wprost ku sobie oczy ludzkie. Format, druk, papier, a poza tem nader subtelne w kolorycie i rysunku ryciny robią z tych tomików istne cacka, pieścidełka, zwracające na siebie uwagę wśród stosu innych wydawnictw. Zgrabne, pełne wdzięku wierszyki B. Kossuthówny, odznaczają się pod względem formy śpiewnością i dobrą rytmiką, treściowo zaś umiejętnie dobrane do pojęć dziatwy, harmonizują doskonale z szatą zewnętrzną pięknych książeczek. Wydawca osiągnął przez nie prawdziwy rekord w odnośnej dziedzinie.

Dr. K. Nittman (Lwów).

ODPOWIEDZI INFORMACYJNE.

P. Kol. St. D. w S. Pytanie. Po ukończeniu matury gimnazjalnej otrzymałam posadę nauczycielską z warunkiem złożenia uzupełniającego egzaminu seminarjalnego. Uprzejmie proszę o łaskawe wyszczególnienie przedmiotów, z któremi mam się zaznajomić przed przystąpieniem do omawianego egzaminu, Czy znajomość muzyki i programów jest obowiązująca?

Odpowiedź. Pytająca się odpowiada wymogom punktu B regulaminu egzaminów dla czynnych a niewykwalifikowanych nauczycieli szkół powszechnych (Dz. Urz. Min. W. R. i O. P. Nr. 10, poz. 94, art. 1924), jeżeli posiada maturę gimnazjalną z średniej szkoły z polskim językiem nauczania i winna zdawać uzupełniający egzamin z pedagogiki z psychologją, dydaktyki z metodyką i dziejów szkolnictwa polskiego. Znajomość programów jest konieczna. Znajomość muzyki niepotrzebna. bł.

RÓŻNE WIADOMOŚCI.

WYKŁADY PEDAGOGICZNE PRZEZ RADJO. Komisja, działająca z upoważnienia władz szkolnych, organizuje następujące wykłady przez Radjo ze stacji nadawczej warszawskiej w miesiącu maju:

2 o godz. 16: Prof. Mikułowski-Pomorski. „Szkolnictwo zawodowe w Stanach Ameryki Północnej.“
5 o godz. 16: Dr. Stanisław Tync. „Regjonalizm w nauczaniu języka ojczystego.“
7 o godz. 17.20: Wiz. Tadeusz Mikułowski. „Nowe drogi organizacji kursów wakacyjnych dla nauczycieli szkół powszechnych.“
9 o godz. 16: Nacz. Aleksander Janowski. „Wycieczki krajoznawcze.“
10 o godz. 12: Dr. Tadeusz Jaczewski. „Przyrodnicy polscy w Ameryce Południowej.“
11 o godz. 16: Prof. Jan Jaczynowski. „O Afganistanie“ (odczyt dla młodzieży w związku z gościną króla Afganistanu w Polsce,)
12 o godz. 16: Inż. Jan Wojciechowski. „Zagadnienia racjonalnej porady przy wyborze zawodu.“
14 o godz. 17.20: Dr. Stanisław Tynelski. „Potrzeby szkolnictwa powszechnego w dziedzinie realizacji powszechnego nauczania. II.“
16 o godz. 16: Prof. Stanisław Studencki. „Nauczyciel a wybór zawodu.“
19 o godz. 16: Prof. Stanisław Baziński. „O reformie szkół powszechnych w Wiedniu.“
21 o godz. 17.20: Dr. Makowski. „Lekarz a wybór zawodu.“
23 o godz. 16: P. Emilja Zdziarska. „Najodpowiedniejsze zawody dla dziewcząt kończących szkołę powszechną.“
24 o godz. 12: Nacz. Al. Janowski. „Wycieczka młodzieży do Jugosławji“.
26 o godz. 16: Prof. Piotr Macewicz. „Najodpowiedniejsze zawody dla chłopców kończących szkołę powszechną.“
30 o godz. 16: Pani Janina Wuttkowa. „Opieka społeczna m. Wiednia nad dzieckiem szkolnem.“
31 o godz. 12: Prof. Józef Czekalski. „Śladami Rzymu i Kartagi.“

Wydawca i Redaktor odpow.: Leonard Borkowski. Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.